

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Variation till trots

En studie om *the steadiness hypothesis* giltighet i relation till bedömning
av muntlig språkförmåga

Noemi Fridlitzius

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs SIS133
Vt 2012
Handledare: Håkan Jansson

Sammandrag

I denna uppsats har jag prövat *the steadiness hypothesis* vilken är en grundhypotes inom den s.k. processbarhetsteorin utarbetad av Pienemann (1998). Processbarhetsteorin försöker kartlägga och beskriva de grammatiska utvecklingsstadier som inlärare, oavsett förstaspråk, går igenom på sin väg mot målspråket. *The steadiness hypothesis* giltighet är avgörande för huruvida teorin kan tänkas användas i olika typer av språkbedömning då den går ut på att det utvecklingsstadium en inlärare befinner sig på är stabilt – oavsett situation.

Uppsatsens syfte har varit att, genom att låta fyra svenska som andraspråksinlärare samt en svenska som modersmålstalare utföra fyra olika kommunikativa uppgifter, undersöka om det utvecklingsstadium enligt processbarhetsteorin de befinner sig på är stabilt oavsett typ av kommunikativ uppgift. Skulle informanterna ge prov på att befinna sig på olika utvecklingsstadium i olika uppgifter skulle man behöva diskutera hur lämpligt det är att använda processbarhetsteorin som bedömningsverktyg.

Uppsatsens resultat visar att man kan argumentera för *the steadiness hypothesis* och därmed också för processbarhetsteorins giltighet. Däremot förutsätter stabiliteten en viss variation eftersom man inom varje utvecklingsstadium också kan tala om en progression.

Nyckelord: Processbarhetsteorin, *the steadiness hypothesis*, progression, variation i inlärarspråk, formativ bedömning.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
1.2 BEGREPPSDEFINITIONER	2
2 TEORETISK GRUND	3
2.1 PROCESSBARHETSTEORIN	3
2.2 INLÄRARSPRÅK OCH VARIATION	5
3 TIDIGARE FORSKNING	6
3.1 BEDÖMNING	6
3.1.1 Vad?	7
3.1.2 Hur?	8
3.1.3 Varför?	8
3.1.4 Bedömning, reliabilitet och validitet	9
3.2 Utvecklingsstadier – en tillbakablick	10
3.3 PROCESSBARHETSTEORIN	11
3.3.1 Processbarhetsteorins tvärspråklighet och giltighet	11
3.3.2 Processbarhetsteorin som bedömningsverktyg	12
3.3.3 Transfer	12
4 METOD OCH MATERIAL	13
4.1 URVAL	13
4.1.1 Informanter	14
4.1.2 Uppgifter	14
4.2 GENOMFÖRANDE	16
4.3 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET	17
4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	17
5 RESULTAT OCH ANALYS	18
5.1 ELICITERINGSUPPGIFTER	19
5.2 KOMMUNIKATIVA UPPGIFTER	21
5.2.1 Zohra	21
5.2.2 Nadia	23
5.2.3 Yosef	24
5.2.4 Adrian	25
5.2.4 Louisa	27
5.2.4 Sammanfattning av resultaten	29
6 DISKUSSION OCH SLUTSATSER	30
LITTERATURFÖRTECKNING	34
Bilaga 1	
Bilaga 2	

Tabell och figurförteckning

Figur 1

STEG I PROCESSBARHETSTRAPPAN	4
------------------------------------	---

TABELL 1

INFORMANTERNAS MODERSMÅL, ANDRASPRÅK OCH VISTELSE I SVERIGE	14
---	----

TABELL 2

RESULTAT FRÅN ELICITERINGSUPPGIFTEN	19
---	----

TABELL 3

ZOHRA – PROCESSADE STRUKTURER UPPGIFT 1-4	22
---	----

TABELL 4

NADIA – PROCESSADE STRUKTURER UPPPGIFT 1-4	24
--	----

TABELL 5

YOSEF – PROCESSADE STRUKTURER UPPGIFT 1-4	25
---	----

TABELL 6

ADRIAN – PROCESSADE STRUKTURER UPPGIFT 1-4	27
--	----

TABELL 7

LOUISA – PROCESSADE STRUKTURER UPPGIFT 1-4.....	28
---	----

1 Inledning

Prov eller test av olika slag kan öppna dörrar in till arbetsmarknaden, till vidare studier eller vara nyckeln till ett körkort. Ett önskat provresultat kan få människor att dansa av glädje och gråta av lycka, att tro på sig själva och på andra. Samtidigt kan ett resultat från ett prov slå igen dörrar. Prov kan med andra ord både förverkliga och slå håll på människors drömmar, vilket är en – av flera – anledningar till att bedömning bör göras på ett så rättvisande och pålitligt sätt som möjligt.

Inom skolans värld hör prov och bedömning till ett av de mest känsliga och komplexa av teman. Hur och vad lärare bedömer bestäms och beror till stor del på konventioner och regelverk, olika för olika tider och samhällen. Sedan några decennier tillbaka har man inom andraspråkforskningen lyft fram vikten av en kommunikativ och funktionell språksyn i såväl forskning som undervisningssammanhang. Vare sig om skolor runt om i landet verkligen anammat den rådande språksynen eller inte har denna absorberats och präntats in i styrdokumentet för såväl moderna språk, svenska som andraspråk och svenska för invandrare (sfi). Så kan det t.ex. heta att:

Utbildningen i svenska för invandrare karaktäriseras av att eleven utvecklar en kommunikativ språkförmåga. Detta innebär att kunna kommunicera, såväl muntligt som skriftligt, utifrån sina behov. (Skolverket 2009:2).

I takt med att den kommunikativa och funktionella språksynen vuxit sig allt starkare har intresset för det talade språket ökat och därmed behovet av väl fungerade bedömningsverktyg för muntlig språkförmåga. Denna uppsats hör samman detta behov genom att pröva en grundhypotes – *the steadiness hypothesis* – inom den så kallade processbarhetsteorin. Teorin är utarbetad av Pienemann (1998) och har som syfte att förklara och beskriva de grammatiska utvecklingsstadier som inlärare, oavsett modermål, går igenom på sin väg mot målspråket. *The steadiness hypothesis* giltighet är avgörande för huruvida teorin kan fungera som ett lämpligt bedömningsverktyg i t.ex. språktest eller språkdiagnoser eftersom den går ut på att det utvecklingsstadium en inlärare befinner sig på är stabilt, variation i inlärarspråk till trots och oavsett situation.

Även om processbarhetsteorin endast ser till den grammatiska delen av en inlärares språkförmåga har den inom andraspråksforskningen fått stor uppmärksamhet. I bedömningssammanhang verkar den däremot, vid sidan av mer etablerade bedömningsverktyg, inte ha en självklar plats.

1.1 Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att pröva *the steadiness hypothesis* på fyra svenska som andraspråksinlärare och en svenska som modersmålstalare genom att låta dem utföra fyra kommunikativa och muntliga uppgifter av de slag som kan tänkas dyka upp i nationella sfi-prov. Frågeställningarna är följande:

- Hur stabilt visar sig det utvecklingsstadium vara som informanterna befinner sig på enligt processbarhetsteorin i de olika uppgifterna?
- (Varför) kan processbarhetsteorin fungera som ett lämpligt verktyg i bedömningssammanhang?

Det är inte inlärarna i sig, deras förmåga att kommunicera eller ens innehållet i deras utsagor, det vill säga *vad* det berättar, som är fokus för undersökningen eller föremål för analys. Fokus riktas istället mot de nivåer enligt processbarhetshierarkin som informanternas muntliga produktioner indikerar i olika kommunikativa uppgifter och mot eventuella variationer i deras inlärarspråk. Vilka inlärarna är (deras olika kulturella bakgrunder, kön, preferenser, drömmar och framtidsutsikter etc.), deras första, andra eller tredje språk, vistelse i Sverige eller studievana, tas det i denna uppsats ingen hänsyn till. Inte för att information av detta slag på något vis skulle vara ointressant i en analys av inlärarspråk, utan helt enkelt för att det inte ingår i föreliggande arbetes syfte.

1.2 Begreppsdefinitioner

I följande avsnitt kommer jag att förklara begreppen *interimspråk*, *L1* och *L2*, *processa*, *automatisering*, *inlärare*, *informanter*, *deltagare* och *testtagare*.

Interimspråk, även kallat inlärarspråk, är en beteckning för det språk en inlärare använder på sin väg mot målspråket. Inbäddat i begreppet

ligger en syn på inlärarspråk som ett eget språk i ständig utveckling och inte, som en ofullständig variant av målspråket (Hammarberg 2004:27).

L1 står för det/de språken en människa har lärt sig som mycket liten, det vill säga hennes modersmål. *L2*, språk nummer två, är det/de språk som en människa tillägnar sig efter det att hon redan lärt sig sitt/sina förstaspråk.

Begreppet *processa* syftar i denna uppsats till när en inlärare börjar använda sig av grammatiska strukturer som ingår i de utvecklingsstadier genom vilka inlärare enligt processbarhetsteorin går igenom på sin väg mot målspråket. Att *processa* en grammatisk struktur betyder dock inte att en inlärare *automatiserat*, det vill säga verkligen behärskar, strukturen i fråga.

Inlärare syftar till personer som håller på att lära sig ett nytt språk. I denna uppsats kommer jag att använda ordet *inlärare* för att tala om språkinlärare i generell och vid mening. För att undvika förvirring hos läsaren kommer jag att använda ordet *informant* när jag syftar till de personer som ingår i föreliggande undersökning. Detta även på grund av att en av informanterna har svenska som modersmål och av den anledningen inte kan kallas inlärare. Slutligen kommer *deltagare* att användas för att referera till sfi-studerande och *testtagare* kommer att användas i de sammanhang då jag vill lyfta fram att det rör sig om personer som utför språktest av olika slag.

2 Teoretisk grund

2.1 Processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin, hädanefter förkortad PT, är en kognitiv teori utarbetad av Pienemann (1998) som syftar till att kartlägga, beskriva och förklara de grammatiska utvecklingsstadier som andraspråksinlärare, oavsett första och andraspråk, går igenom på sin väg mot målspråket. Progressionstanken, som teorins namn anknyter till, är central och grundtanken är att man inte kan ta till sig det nya språkets grammatik på "en och samma gång" utan tillägnar sig vissa morfo-syntaktiska konstruktioner i en bestämd ordning (Håkansson 2004: 154). Grammatiken växer med andra ord fram successivt och automatiseras gradvis.

En person som lär sig svenska som andraspråk och bara har exponerats för svenska språket under en kort tid kan enligt teorin exempelvis inte klara av att placera negation efter det finita verbet i huvudsats och före det finita verbet i bisats på ett konsekvent sätt. Att processa grammatisk information mellan satser, vilket i svenska innebär placering av negation efter det finita verbet i huvudsats och före det finita verbet i bisats, hör nämligen till den femte och sista utvecklingsnivån för svenska enligt PT. Teorin kan därmed ses som en trappa som inläraren, steg för steg, går uppför (se Håkansson 2004:154). En förutsättning för att kunna ta klivet till nästa trappsteg är emellertid att först ha stått på stegen innan (ibid). Det går med andra ord inte att hoppa över något steg, inte ens med hjälp av formell undervisning (Pienemann 2011:150). Detta beror på att vår hjärna inte kan processa nya strukturer, på nästa stadium, förrän tidigare strukturer lämnats för att gradvis automatiserats och resurser i arbetsminnet befriats (Flyman Mattson & Håkansson 2010:15). Det senare kan också ge oss en vink om varför PT är en så kallad kognitiv teori. I figur 1 presenteras de fem utvecklingsnivåer som sammanställts för svenska språket:

Steg i processbarhetstrappan					
Processningsprocedurer	1	2	3	4	5
Grammatisk information mellan satser	-	-	-	-	+
Grammatisk information inom satser	-	-	-	+	+
Grammatisk information inom fraser	-	-	+	+	+
Ordklasser. Lexikal morfologi	-	+	+	+	+
Ord ("lemma")	+	+	+	+	+

Figur 1. *Steg i Processbarhetstrappan. Fritt efter Pienemann & Håkansson (1999:392)*

För att över huvud taget kunna börja använda grammatiska regler måste man först lära sig ord i det nya språket (Håkansson 2004: 155). Den första nivån i PT-hierarkin karakteriseras därför av oböjda former och en inlärare på detta första stadium använder sig därför endast av oböjda ord (*mat, hus etc.*) och av inlärd helfraser (*hur mår du?*). På detta allra

första steg är det få inlärare som vill kommunicera, de flesta väntar tills de processar på den andra nivån (ibid).

På den andra nivån börjar inlärare att visa tecken på att kunna processa ord i enlighet med vilka ordklasser de tillhör. För svenska innebär det att inlärare förser substantiv med ändelser för bestämdhet och plural (katt- *en*/katt- *er*) och verb med ändelser för tempus (jama-*de*) (Håkansson 2004:156).

På den tredje nivån börjar inlärare att överföra grammatisk information mellan ord i en fras. Adjektiv och substantiv inom en nominalfras anges t.ex. för numerus (*en svart katt*, *flera svart-a katt-er*). Inlärare på nivå 3 kan även ge exempel på spetsställt adverb (*ibland katten river mig*) men klarar dock ännu inte av riktig användning av den så kallade V2-ordföljden, där verbet normalt står på andra plats i en huvudsats. Detta hör till nästa steg då inläraren klarar av att processa hela satser.

På nivå 4 kan inlärare processa grammatisk information över frasgränserna samt använda predikativ kongruens (katt- *er- na* är svart-*a*) (Håkansson 2004:157). Inläraren har nu utsikt över hela satsen och klarar därmed av att använda V2-ordföljden (*ibland river katten mig*).

Den femte och sista inlärningsnivån innebär att inlärare kan processa grammatisk information mellan satser. För svenska innebär det att inlärare klarar av att placera negation efter det finita verbet i huvudsats och före det finita verbet i bisats (*jag ser en katt som inte har svans*).

2.2 Inlärarspråk och variation

En snabb titt på processbarhetsteorins hierarkiska steg kan ge en missvisande bild av inlärarspråket som variationsfattigt och linjärt. Så är inte fallet. Inlärarspråk är till sin natur dynamiskt, variationsrikt och i ständig utveckling. Det är därför viktigt att dra en skiljelinje mellan förmågan att processa strukturer på en viss nivå och att använda dessa på ett konsekvent och korrekt sätt (Flyman Mattson & Håkansson 2010:15). Som framgår av figur 1, processar en inlärare en nivå i taget och språket byggs därmed upp bit för bit. Inkorrekt former av processade strukturer från tidigare steg kan emellertid dyka upp längs hela "trappan".

Enligt PT räcker det med att inlärare processar en struktur på en viss nivå en enda gång för att de kan sägas befinna sig på den nivån. Detta är vad Pienemann kallar för *the emergence criterion* (Pienemann 2011:94). Klarar t.ex. en inlärare vid ett tillfälle av att använda predikativ

kongruens, betyder det att hon eller han börjar processa på nivå 4 och således också befinner sig på nivån i fråga. Det betyder däremot inte nödvändigtvis att inläraren automatiserat strukturen – detta kan ta lång tid.

Det utvecklingsstadium en inlärare befinner sig på i processbarhetshierarkin är, enligt Pienemann, å andra sidan alltid stabilt (Pienemann 2011:71). Pienemann kallar detta för *the steadiness hypothesis*. Befinner sig en inlärare till exempel på nivå fyra i PT-hierarkin, kommer hennes eller hans språkliga nivå att – oavsett kommunikativ situation – att ligga på denna nivå.

3 Tidigare forskning

3.1 Bedömning

Forskningsfältet kring bedömning och skola är både brett och komplext. Att försöka måla upp en något sänär heltäckande bild av den forskning som bedrivits inom området är i denna uppsats inte möjligt. Det finns emellertid ambitiösa forskare som tagit sig an uppdraget och skrivit forskningsöversikter som både genom ett par historiska och samhälliga ”glasögon” tittat på bedömning (Forsberg & Lindberg, 2010; Korp, 2003).

Att döma av den sammanfattande litteratur som behandlar bedömning och skola funnen i sökmotorer såsom Libris och Google samt de två ovan nämnda forskningsöversikterna, blir det tydligt att det innehåll och de resonemang som förs i dessa, huvudsakligen rör sig kring de ”eviga” didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför*, det vill säga vad ska bedömas, hur det ska bedömas och slutligen varför. Det är också kring dessa frågor jag valt att presentera delar av den tidigare forskning som är relevant för denna uppsats. Även om bedömning av muntlig språkförmåga är ett eget forskningsfält inom andraspråksforskningen (Eklund Heinonen 2009:50) är följande avsnitt av mer generell karaktär. Strävan är emellertid att lägga fokus på bedömning av elevers muntliga produktion.

3.1.1 Vad?

En funktionell språksyn kännetecknas av att se språk i första hand som något levande vars främsta syfte är att fungera som ett verktyg för kommunikation. Flertalet av de böcker som behandlar bedömning, skola och språk idag både utgår från och argumenterar för en funktionell språksyn (se exempelvis Gardner, 2006; Lindström, Lindberg & Petterson, 2011; Lundahl, 2011; Palmér, 2010).

En förutsättning för att man ska kunna kommunicera på ett framgångsrikt sätt i de mångfacetterade situationer som den funktionella språksynen efterfrågar, är att utveckla vad som kallas just en kommunikativ språkförmåga. I sammanhanget har Bachman & Palmer (1996), och deras modell för kommunikativ språkförmåga, haft inflytande på hur dagens styrdokument utformats och därmed även för de bedömningskriterier som lärare förväntas följa.

Att kunna ett språk handlar enligt Bachman & Palmer om att utveckla en kommunikativ språkförmåga vilken innefattar en rad olika kompetenser, nödvändiga för att en inlärare ska kunna kommunicera på ett framgångsrikt sätt (Abrahamsson & Bergman 2008:14). De flesta språktest brukar även ha modellen i fråga som teoretisk grund, detta gäller t.ex. för Tisus¹, och de nationella proven för sfi (Eklund Heinonen 2009:49; Skolveket 2004:5).

Vad man väljer att bedöma för per automatik med sig vad man *inte* väljer att bedöma. I styrdokument knutna till sfi, moderna språk och ämnet svenska som andraspråk är det den kommunikativa språkförmågan som framställs som den primära. Grammatiken har i ovan nämnda dokument en undanskymd roll och lyfts fram som, om än inte oviktig, så i alla fall som sekundär. Det är först i bedömningsmaterialet för sfi, som är tänkt att fungera som ett stöd för lärare i en konkret bedömningssituation, som denna direkt berörs och lyfts fram. Nedan beskrivs det språk som man, enligt materialet i fråga, kan förvänta sig av en deltagare som studerar på nivå D, sfi:s sista nivå:

Ordförrådet är ganska varierat. Nominalfraserna är ofta utbyggda och både enkla och sammansatta tempus används. Meningsbyggnaden kan vara mycket komplicerad och antalet bisatser har ökat. Ganska varierad textbindning (Skolverket 2004:39).

¹ Tisus, ett test som provar kunskaper i det svenska språket, vänder sig till personer med utländsk bakgrund vilka önskar bedriva akademiska studier i Sverige men saknar betyg i svenska språket (*Institutionen för nordiska språk*).

Med tanke på att deltagare inom sfi under en relativt kort period förväntas förvärva de språkkunskaper som krävs för att möta och handskas med den mängd situationer dagens samhälle kräver av en vuxen, är det kanske inte så konstigt att grammatiken i sammanhanget tilldelats en biroll.

3.1.2 Hur?

Ett bedömningsverktyg som fått stor genomslagskraft i den svenska skolan är den så kallade performansanalysen som är en analysmodell för hur språkfärdigheten utvecklas hos andraspråksinlärare framtagna av Bergman och Abrahamsson (Skolverket 2004:28). Modellen är tänkt att användas som ett redskap för att, framförallt på skriftliga alster, bedöma hur långt en elev har kommit i sin språkutveckling och har behandlats i åtskilliga böcker och artiklar om bedömning (se exempelvis Bergman & Abrahamsson, 2004; Lindström, Lindberg & Pettersson, 2011; Lundahl 2011; Palmér, 2010). Dess syfte är att täcka in alla delar, däribland de kompetenser som Bachman och Palmer innefattar i den kommunikativa språkförmågan, i en inlärares språkförmåga för att ge en så heltäckande bild som möjligt av den aktuella kompetensen (Abrahamsson & 2008:35). Ett problem med performansanalysen kan dock vara att "... modellen ställer höga krav på lärares bedömningskompetens och att resultaten kan vara svåra att kommunicera till föräldrar, elever och andra lärare" (Skolverket 2007:53).

Andra bedömningsverktyg som många böcker och artiklar inom ämnet tar upp är olika typer av bedömningsmatriser och portfolio (Lundhal 2011; Bergman & Abrahamsson, 2004; Sjöqvist, 2004). Här bör även PT nämnas, som av vissa anses kunna användas som ett verktyg vid olika typ av bedömning (Eklund Heinonen, 2009; Flyman Mattson & Håkansson, 2010).

3.1.3 Varför?

Varför en bedömning görs beror mycket på vilket syftet är med själva bedömningen. På senare tid har intresset för formativ bedömning vuxit sig allt starkare, ett fenomen som fångat många forskares intresse (se exempelvis Black & William, 2004; Clarke, 2005; Gardner, 2006; Lundhal, 2011; Palmér, 2010).

Den formativa bedömningens främsta syfte är att stödja, följa och stimulera elevers läroprocesser, men också att hjälpa elever att själva reflektera över sitt eget lärande (Skolverket 2007:49). Den kan därför

med fördel även användas av eleverna själva i syfte att fungera som ett redskap för självbedömning eller kamratbedömning. Formativ bedömning behöver avslutningsvis inte stå i konflikt med den *summativa* bedömningen, vars syfte istället är att summera vad en elev kan vid ett givet tillfälle, utan kan mycket väl innehålla prov och diagnoser av olika slag. Skillnaden ligger i att man i det formativa synsättet inte ser prov som "domslut över elevers lärande" utan som instrument för att stimulera och följa fortsatt lärandet (Ibid).

Det har gjorts flera studier kring vilka effekter den formativa bedömningen kan ha för lärande. Ett nycklexempel är en sammanställning av totalt 20 studier där samtliga ämnat undersöka och utvärdera effekterna av formativ bedömning (Black & William, 1998). Resultaten var positiva och visade att formativ bedömning främjar elevers lärande.

3.1.4 Bedömning, reliabilitet och validitet

Ett annat relativt stort intressefält inom bedömningsforskningen är de faktorer som på olika sätt kan tänkas "störa" bedömningen, dess validitet och reliabilitet. Eklund Heinonen (2009) tar i sin avhandling upp en rad sådana faktorer som kan påverka testtagares språkliga prestationer i muntliga testsituationer. Faktorer som gör att en testtagares prestationer varierar, är enligt Eklund Heinonen, att betrakta som mätfel och måste därför, i så hög mån som det är möjligt, elimineras (Eklund Heinonen 2009:56). De faktorer hon listar är följande: interlokutören/ samtalsledaren (kön, samtalsstil), bedömaren (t.ex. hur denna tolkar betygskriterierna), testtagarens språk och personliga egenskaper (personlighetstyp, kulturell och språklig bakgrund), den kommunikativa situationens belastning samt typ av uppgift (Eklund Heinonen 2009: 51- 56).

Av särskilt intresse för denna uppsats är det sistnämnda, nämligen vilken betydelse uppgiftstypen har för testtagarens språkliga prestationer. En del har försökt visa, och således också visat, att språket hos en inlärare och hennes eller hans prestationer varierar beroende på uppgiftens form och kontext (Douglas 1986; Tarone 1983).

Problemet handlar emellertid inte huruvida en inlärares språk varierar eller inte i olika uppgifter. Inlärarspråk är, som tidigare nämnts, variationsrikt och dynamiskt. Det intressanta är istället ifall det utvecklingsstadium en inlärare befinner sig på är stabilt i olika typer av kommunikativa uppgifter (Pienemann 2011:74). Pienemann (1998,

2011) menar att det utvecklingsstadium en inlärare befinner sig på alltid är stabilt, vad han kallar *the steadiness hypothesis* (se avsnitt 2.1.2). Skulle det visa sig att så inte är fallet, det vill säga, om en inlärare ger prov på att befinna sig på olika utvecklingsnivåer i olika uppgifter eller situationer, skulle hela idén om att grammatiken växer fram i en viss bestämd ordning behöva ifrågasättas vilket i sin tur skulle påverka synen på PT som bedömningsverktyg (Pienemann 2011:70). Pienemann har därför empiriskt testat *the steadiness hypothesis* genom att låta sex engelska som andraspråksinlärare och lika många modersmålstalare av engelska utföra sex olika kommunikativa uppgifter (Pienemann, 1998). Han menar, att så länge samma språkförmåga testas (t.ex. muntligt, spontant tal), kommer en inlärares språk – oavsett typ av uppgift – att visa sig vara stabilt. Hans studie gav fullt stöd för *the steadiness hypothesis*.

3.2 Utvecklingsstadier – en tillbakablick

Intresset för andraspråksforskningen växte starkt under slutet av 60-talet och bidrog till att synen på inlärarspråk förändrades. Från att se inlärarspråk som en ofullständig form av målspråket började man nu se det som ett eget dynamiskt och kreativt system under utveckling (Flyman Mattson & Håkansson 2010:13). Det var också under denna tid som man upptäckte att andraspråksinlärare, på sin väg mot målspråket, går igenom olika utvecklingsstadier oavsett L1 och L2 (ibid).

För att förstå varför dessa utvecklingsstadier uppdagades är det enligt Flyman Mattson & Håkansson nödvändigt att gå tillbaka till sent 60-tal då den så kallade felanalysen introducerades. Själva namnet kan i dagens öron låta illa, men analysen i fråga var i själva verket ett av de första stegen mot att se inlärare som aktiva och kreativa skapare som successivt närmade sig målspråket genom att skapa, modifiera eller förkasta hypoteser kring olika språkliga strukturer i målspråket. Fel sågs inte längre som fula ovanor som man skulle sudda ut eller ”träna bort”, utan som tecken på utveckling i språkssystemet vid en viss tid och som en naturlig del av inlärares språkutveckling (ibid). Felanalysen fick emellertid en hel del kritik, inte minst för att lägga ett allför stort fokus på inlärares fel och därmed riskera att tappa bort allt det hon eller han faktiskt tillägnat sig. Det visade sig också att inlärare, medvetna om att eventuella fel skulle hamna i rampljuset, taktiskt lät bli att försöka sig på mer komplicerade strukturer (Flyman Mattson & Håkansson 2010:13).

I och med att synen på inlärarspråk förändrades och begreppet interimspråk började användas, väcktes ett stort intresse kring hur utvecklingen av detta "egna" språk egentligen såg ut (ibid). Frågor kring i vilken grad modersmålet kunde sägas ha ett finger med i spelet och om det fanns någon universell ordning i vilken andraspråksinlärare lärde sig det nya språket väcktes och kom att utforskas. I sammanhanget bör nämnas de så kallade "morfemstudierna" som gjordes på 70-talet, vilka bl.a. visade att barn med engelska som modersmål tillägnade sig engelskans grammatiska morfem i en viss bestämd ordning (se exempelvis Brown 1973). Studiernas resultat stötte dock snart på kritik och ansågs av många överdrivna (Hammarberg 2004:30).

Avslutningsvis bör nämnas en studie som intresserat sig för liknande frågor men för tyska språket, nämligen ZISA-projektet (Meisel, Claeßen & Pienemann 1981). I projektet påvisades utvecklingsstadierna för tyskans ordföljd och projektet kom att bli grunden på vilken Pienemann utvecklade PT (Flyman Matsson & Håkansson 2010:14). Tidigare forskning kring denna kommer att behandlas mer ingående i kommande avsnitt.

3.3 Processbarhetsteorin

PT gör som tidigare nämnts anspråk på att vara giltigt för alla språk, även typologiskt olika. Ett flertal empiriska studier har därför genomförts för att söka bevisa teorins tvärspråkliga giltighet, varav svenska hör till ett av de språk som studerats mer ingående. Teorin anses även kunna fungera som bedömningsverktyg vid exempelvis språktest. I detta avsnitt presenteras den forskning som bedrivits i relation till PT: s tvärspråkliga giltighet samt PT som bedömningsverktyg. Därefter presenteras några studier gjorda i kring vilken betydelse transfer från modersmålet kan tänkas ha för PT:s inlärningsgångar.

3.3.1 Processbarhetsteorins tvärspråklighet och giltighet

Inte helt överraskande är det Pienemann själv, eller tillsammans med andra, som står bakom flertalet studier som bedrivits kring PT:s tvärspråkliga giltighet. Svenskan hör som sagt till ett av de språk som studerats mer ingående, bland annat i en studie där teorin testades mot en lång rad morfologiska och syntaktiska empiriska studier (Pienemann & Håkansson, 1999).

Andra språk som PT har visat sig stämma för, och liksom svenskan studerats väl är tyska (se exempelvis Meisel, Clahsen & Pienemann, 1981) och engelska (Pienemann & Mackey, 1993). PT har även visat sig stämma för språk som är typologiskt olika de germanska språk som nämnts innan. Som exempel kan nämnas japanska (Kawaguchi, 2002) och kinesiska (Zhang, 2005). Av de romanska språken har italienska prövats (Di Biase, 2002) och av de afroasiatiska har arabiska prövats (Mansouri, 2005). Sammanfattningsvis har teorin fått stöd och visat sig stämma för flera av världens språk.

3.3.2 Processbarhetsteorin som bedömningsverktyg

Den hittills största PT:baserade studie som jag funnit och som gjorts med fokus på bedömning är en avhandling skriven av Eklund Heinonen (2009). Genom att jämföra ett större antal godkända och icke-godkända Tisusprov, prövar hon om PT skulle kunna vara till hjälp vid muntlig testbedömning. Hon argumenterar för att teorin kan fungera, i alla fall som ett komplement, till andra bedömningsverktyg. Något av en "föregångare" till Heinonens avhandling är en kandidatuppsats skriven av Charlotte Brolin (2006). I likhet med Eklund Heinonen jämför hon godkända och icke-godkända Tisusprov utifrån PT men till skillnad från Eklund Heinonen är det den skriftliga delen av provet som är föremål för analys.

Andra författare och forskare som intresserat sig för frågan är Flyman Mattson och Håkansson (2010) vilka presenterar en analysmodell för svenska som andraspråk med avstamp i PT.

Pienemann själv har även varit med och utvecklat ett elektroniskt mätinstrument kallat *Rapid profile*, vilket genom olika kommunikativa uppgifter eliciterar strukturer på PT:s olika utvecklingsstadier för engelska (Pienemann 2011:146).

I flertalet böcker jag har funnit som behandlar bedömning lyser emellertid PT med sin frånvaro.

3.3.3 Transfer

Enligt Pienemann har transfer från modersmålet föga betydelse för i vilken ordning en inlärare klättrar uppför den hierarkiska processbarhetsstegen (Pienemann 2011:75). Han menar att en inlärare bara kan transferera, d.v.s. överföra, de grammatiska strukturer från L1 till L2 som hon eller han kan processa (Pienemann 2005:91). Eklund

Heinonen refererar till Håkansson (2001) som har gjort en studie som stödjer denna hypotes genom att pröva om svenskar som håller på att lära sig tyska transfererade V2-regeln (Eklund Heinonen 2009:38). Studien visade att de svenska inlärarna inte transfererade V2-regeln, trots att regeln finns i både tyska och svenska språket (ibid).

4 Metod och material

I detta avsnitt presenteras och behandlas frågor kring urval, tillvägagångssätt, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt etiska överväganden. Undersökningen baseras på muntlig data från fyra vuxna inlärare av svenska som andraspråk som studerar eller har studerat på sfi samt från en svenska som modersmålstalare som fungerat som jämförelseinstans. Materialet har spelats in och transkriberats innan det blivit föremål för analys.

4.1 Urval

Frågan om urval gällande informanter är i en mening, om inte ointressant, i alla fall av liten relevans för denna studie. Hade t.ex. undersökningen ämnat fånga informanternas subjektiva attityder eller erfarenheter av ett visst fenomen hade urvalet haft större betydelse. Det intressanta är i detta fall som sagt vilken nivå enligt processbarhetsteorin informanternas språk ger prov på i olika kommunikativa uppgifter – inte vilka informanterna är (se avsnitt 1.1). En närmare presentation av informanterna kommer därför inte att ges i detta avsnitt. Viss information om informanterna kommer däremot, med hänsyn till eventuella läsares intresse eller nyfikenhet, kort att presenteras. Av reliabilitetsskäl kommer även valet av informanter att beskrivas.

Både utvecklingsstadierna inom PT och informanterna är fem till antalet. Därför har jag, för att undvika förvirring hos läsaren samt för att lätta upp texten, valt att ge informanterna fingerade namn framför att kalla dem informant 1, 2 etc.

4.1.1 Informanter

Vad gäller urval av informanter handlar det i detta fall om ett så kallat "bekvämlighetsurval" (Kvale 1997:210). En klass på nivå B fick frågan om två personer ville medverka i den föreliggande undersökningen. För att undvika att någon skulle känna sig utvald/icke-utvald fick de två som först räckte upp handen vara med.

Anledningen till att just deltagare på nivå B tillfrågades var att jag gjort stor del av min VFU i klassen och därför känner flertalet av deltagarna sedan tidigare. Utöver de två deltagare som ställde upp i B-klassen, hädanefter kallade "Zohra" och "Nadia", tillfrågades även två personer med svenska som andraspråk ("Yosef" och "Adrian") och en person med svenska som modersmål i min närhet ("Louisa"). Yosef studerar på Sfi (nivå C) och Adrian har sedan drygt ett år tillbaka avslutat sina studier på sfi efter att ha klarat den sista sfi-kursen. I tabell 1 presenteras informanternas första och andra språk samt deras vistelse i Sverige.

Tabell 1. *Informanternas modersmål, andraspråk och vistelse i Sverige*

Informanter	L1	L2	Vistelse Sverige
Zohra	somaliska	svenska	2 år
Nadia	arabiska	svenska engelska	2,5 år
Yosef	arabiska	svenska franska spanska	3 år
Adrian	rumänska	svenska spanska	5 år
Louisa	född och uppvuxen i Sverige		

4.1.2 Uppgifter

Jag lät informanterna utföra fyra kommunikativa uppgifter, vilka är fokus för undersökningen (se bilaga nr 1). Förutom dessa utformade jag även en eliciteringsuppgift (se bilaga nr 2) vars syfte var att pröva vilka grammatiska strukturer i PT:hierarkin som informanterna processade.

De kommunikativa uppgifter som valts ut för denna undersökning är hämtade från den muntliga delen i två tidigare nationella sfi-prov för kurs D (*Nationellt prov sfi*, 2006; 2007). De rör sig med andra ord om

uppgifter av de slag som kan förväntas dyka upp i framtida nationella prov inom sfi:s verksamhet.

Uppgifterna är, trots att alla prövar samma språkförmåga – den kommunikativa och muntliga – olika (se bilaga nr 1). De två första liknar varandra i den meningen att bägge kräver att testtagaren beskriver olika händelser. I uppgift 1 ska testtagaren beskriva en person som betyder mycket för henne eller honom och i uppgift 2 om en situation då hon eller han blev väldigt glad.

Uppgift nr 3 och nr 4 är så kallade paruppgifter. Uppgift 3 går ut på att två testtagare tillsammans, och med så minimal inblandning från lärarens eller bedömarens sida, utifrån en tankekarta ska diskutera vad som är viktigast antingen på jobbet eller i skolan.

I uppgift 4 ska testtagarna diskutera olika språkliga uttryck såsom *tack för senast, ha det så bra, vi ses* etc.

Eliciteringsuppgiften delades in i olika deluppgifter som var utformade så att de testade strukturer på samtliga av processbarhetsteorins utvecklingsnivåer. Följande analysmodell användes:

På nivå 2 testades om informanterna processade plural, bestämdhet och verbböjning. Plural prövades genom att be informanterna berätta vad de såg på bilder föreställande en katt, två katter, ett äpple och tre äpplen. För att se om informanterna gav verbändelser för tempus fick de först beskriva två bilder och berätta vad personerna gjorde på respektive bild. Sedan fick de berätta vad dem själva gjorde dagen innan. Genom de två senare uppgifterna eliciterades verb i presens, t.ex. *han spelar trumpet, prinsessan sitter på en stol* och i preteritum *igår promenerade jag i skogen*. Bestämdhet testades genom att informanterna först fick se bilder på olika djur och berätta vad de såg, t.ex. *jag ser en hund*. Sedan fick de frågan vilka/vilket djur som hade två, fyra eller inga ben, vilken eliciterade svar som t.ex. *hunden, hönan* etc.

På nivå 3 prövades ifall informanterna uttryckte överstämmelse mellan orden i nominalfrasen eller inte, det vill säga ifall de klarade attributiv kongruens. Detta gjordes genom att låta dem beskriva bilder föreställande en gul sol/tre gula solar samt en röd sol/tre röda solar.

På den fjärde nivån testades predikativ kongruens och spetsställt adverb med inversion. Den förstnämnda strukturen testades genom att informanterna fick se en bild på tre glada streckgubbar. De fick sedan frågan *Är dom ledsna?* (*Nej, dom är glada/glad*). I de fall någon informant svarade nej fick de följdfrågan *Vad är dom då?* (*glada/glad*).

För att ta reda på ifall informanterna klarade av att börja en mening med ett adverb följt av omvänd ordföljd ombads de bilda meningar som

började meningar med adverb såsom t ex *ibland* och *imorgon* (*imorgon ska jag tvätta*).

Den femte inlärningsnivån, vilken innebär att klara av att placera negation efter det finita verbet i huvudsats och före det finita verbet i bisats, testades genom att låta Adrian (övriga hade ännu inte nått upp till den fjärde nivån) fylla i meningar som började med t.ex. *Du är dum säger man till en person som...* Meningar av dessa slag eliciterade svar som pekade på ifall informanten klarade placering av negation i bisats².

4.2 Genomförande

Informanterna fick utföra samtliga uppgifter i skolans cafeteria eller hemma hos dem själva. Då ett visst mått av "lugn och ro" i miljön är en fördel, både för samtalens skull och för ljudupptagningen utförde Zohra och Nadia samtliga uppgifter i skolans cafeteria när andra deltagare på skolan hade lektion. Yosef och Adrian träffade jag hemma hos Adrian.

Jag valde att först ta ut min första informant, Zohra, och, efter att vi småpratade i ca 5 min för att skapa en så otvungen stämning som möjligt, låta henne utföra alla individuella uppgifter, det vill säga, de två första kommunikativa uppgifterna samt eliciteringsuppgiften. Den senare genomfördes sist eftersom denna riskerade att informanterna i kommande uppgifter skulle fokusera för mycket på den grammatiska aspekten i sitt tal och därmed inte uttrycka sig med samma grad av spontanitet.

När Zohra genomfört de individuella uppgifterna fick hon gå tillbaka till lektionen och Nadia inta hennes plats. Samma procedur upprepades med Nadia och därefter fick Zohra komma tillbaka för att tillsammans med Nadia genomföra de två paruppgifterna. I den första paruppgiften, som bestod av två alternativ, valde Zohra och Nadia att prata om vad de ansåg vara viktigast i skolan.

I Yosefs och Adrians fall genomfördes uppgifterna på samma sätt som med Zohra och Nadia, men miljön var som sagt annorlunda. Yosef och Adrian valde i den första paruppgiften att tala om vad de tyckte var viktigast för att trivas på jobbet.

² Nivå 5 testades även på Yosef i efterhand, trots att han enligt PT inte kan processa på nivå 5 eftersom han ännu inte processar på nivå 4. Resultatet visade att Yosef ännu inte klarade av, vilket PT förespår, att placera *inte* före det finita verbet i bisats.

4.3 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten anger tillförlitligheten i det man vill mäta eller undersöka (Kjledstadli 1998:226). För att öka reliabiliteten i den föreliggande undersökningen informanternas muntliga produktioner spelats in och därefter transkriberats. Den tekniska utrustning som använts för inspelning har varit av god kvalitet och "samtalen" med informanterna transkriperades samma dag eller dagarna inpå.

Reliabilitet kan och bör även appliceras på andra källor som en forskare kan tänkas använda sig av (ibid). När de kommer till övriga källor som används för denna studie, såsom artiklar, studier och andra akademiska verk, har dessa lästs med kritiska ögon.

I frågan om validitet finns i denna uppsats två intressanta och nödvändiga frågor att ta ställning till. Dels har det av validitetsskäl varit viktigt att använda teorin på "rätt" sätt och dels att uppgifterna verkligen har varit av kommunikativ art och inte prövat andra språkförmågor än just den kommunikativa (som t.ex. högläsning eller läsförmåga). Till den förstnämnda frågan hör att alla exempel på grammatiska strukturer som ingår i en vis nivå har identifieras i informanternas muntliga produktioner och att inget exempel förbisetts. I osäkra fall har en andra person konsulteras. I fråga om uppgifterna har dessa som framgått varit av kommunikativ art. Eliciteringsuppgiften hör dock till ett undantag eftersom denna, i mångt och mycket, påminner om traditionella grammatiska övningar som man kan förvänta sig finna i läro- eller övningsböcker. Den eliciterar därmed inte i samma grad det spontana och fria tal som de övriga uppgifterna.

Det är avslutningsvis, på grund av att endast 5 informanter medverkat i undersökningen, svårt att dra generella slutsatser av resultaten.

4.4 Etiska överväganden

I detta arbete har samtliga av vetenskapsrådets forskningsetiska principer följts (2002). Hit hör att informanterna upplysts om uppsatsen syfte, att informanterna ställt upp frivilligt, att det insamlade materialet används för forskningsändamål samt att namn på personer eller annan data som kan leda till identifiering av informanterna fingerats/strukits.

5 Resultat och analys

I detta avsnitt kommer jag att presentera och analysera resultaten av den föreliggande undersökningen. Den nivå enligt PT som informanterna befinner sig på har fastställts utifrån *the emergence criterion* (se avsnitt 2.2) .

Det är viktigt att söka ta reda på så ”säkra belägg som möjligt” för att en informant processar på en viss nivå (Eklund Heinonen 2009: 87). På den andra nivån har därför, för att se om konstruktionerna (bestämmdhet, plural, verbböjning) på nivån i fråga behärskas till fullo, i första hand minimala par försökt att spårats. I de fall minimala par påträffats presenteras endast dessa. Säger en informant t.ex. *pratar* och *pratade*, vilket är ett exempel på minimala par, under en och samma uppgift går det att fastställa att hon eller han verkligen böjer verbet prata. I de fall inga minimala par hittats, presenteras istället så kallade *nästan minimala par*. Säger en informant t.ex. *läser*, *prata* och *skriv*, talar detta för, trots att det inte är samma verb som böjs, att hon eller han har förutsättningar för att markera verb för tempus.

På den tredje nivån har det varit viktigt att leta efter tydliga konstruktioner på kongruens inom nominalfras. Konstruktioner i stil med *tre veckor* och *alla dagar* har inte betraktats som bevis på nivå 3 eftersom dessa snarare är exempel på att en inlärare klarar plural än att hon eller han verkligen kongruerar orden inom frasen. På den fjärde nivån (där belägg för att informanterna processar predikativ kongruens samt spetsställt adverb med omvänd ordföljd sökts) har, av samma anledning, konstruktioner av typen *jag är glad*, *hon är vacker* inte setts som lämpliga exempel på att en inlärare klarar predikativ kongruens.

Avslutningsvis har även så kallade helfraser, d.v.s. meningar som inlärare troligtvis har lärt sig utantill, inte setts som bevis för att en informant processar på en viss nivå.

5.1 Eliciteringsuppgiften

Resultaten från eliciteringsuppgiften pekar på att Zohra, Nadia och Yosef befinner sig på nivå 3 och Adrian på nivå 4.

Tabell 2. Resultat från eliciteringsuppgiften

Nivå 5	Uppgift 7: preverbal negation i bisats		
Adrian	*som gillar <i>inte</i> ; *som man tycker är <i>inte</i> fin		
Nivå 4	Uppgift 6: Predikativ kongruens		
Adrian	<i>dom</i> är glada		
Yosef	* <i>dom</i> är glad		
Nadia	* <i>dom</i> är glad		
Zohra	* <i>dom</i> glad		
Nivå 3	Uppgift 4: Kongruens inom nominalfras	Uppgift 5: Spetsställt adverb utan inversion	
Adrian	<i>tre</i> gula solar	Inga exempel	
Yosef	* <i>tre</i> gula solarna	<i>efter det jag gick</i>	
Nadia	* <i>tre</i> gul solen	<i>så jag inte gillar</i>	
Zohra	* <i>tre</i> gul solar	<i>efter skolan jag går</i>	
Nivå 2	Uppgift 1: Bestämmdhet	Uppgift 2: Plural	Uppgift 3: Bøjning av verb
Adrian	<i>hund</i> kontra <i>hunden</i> ; <i>häst</i> kontra <i>hästen</i> ; <i>kanin</i> kontra <i>kaninen</i> ; <i>höna</i> kontra <i>hönan</i>	<i>en katt</i> kontra <i>tre</i> * <i>katten</i> ; <i>ett äpple</i> kontra <i>två äpplen</i>	nästan minimala par: <i>spelar</i> kontra <i>promenerade</i>
Yosef	<i>hund</i> kontra <i>hunden</i> ; <i>häst</i> kontra <i>hästen</i>	<i>en katt</i> kontra * <i>tre katterna</i> ; <i>en äpple</i> kontra <i>tre</i> * <i>äpplena</i>	Nästan minimala par: <i>sitter</i> kontra <i>gick</i>
Nadia	* <i>hund</i> , <i>häst</i> , <i>kanin</i>	<i>en katt</i> kontra <i>tre</i> * <i>katten</i> ; <i>en äpple</i> kontra <i>två äpplen</i>	Nästan minimala par: <i>spelar</i> , <i>städar</i> kontra <i>gick</i> , <i>tittade</i>
Zohra	* <i>hund</i> , <i>kanin</i> , <i>höna</i> , <i>häst</i>	<i>en katt</i> kontra <i>tre katter</i> ; <i>en äpple</i> kontra <i>två äpplen</i>	<i>städar</i> kontra <i>städa</i> ; <i>glömt</i>

Samtliga informanter visar att de passerat det första trappsteget och processar på nivå 2³. Att inlärare processar strukturer på en viss nivå innebär emellertid, som lyfts fram i tidigare avsnitt, inte att strukturerna för den skull behöver vara eller användas på ett helt korrekt vis. Zohra använder sig t.ex. nästan uteslutande av presens eller futurum när hon talar, inklusive vid de tillfällen hon talar om händelser utspelade i det förflutna (*igår jag ska komma skolan*). Endast vid ett tillfälle använder hon perfekt (*jag glömt*). Nadia ger fler exempel på preteritum i sitt tal men använder sig generellt sett av presens, även när hon, i uppgift 3, berättar vad hon gjorde igår. Yosef och Adrian använder sig konstant av preteritum när de t.ex. berättar om vad de gjorde dagen innan och av presens när de talar om händelser ”här och nu”. De ger även, på det stora hela, rätt ändelser för tempus.

Enligt *the emergence criterion*, som den föreliggande analysen utgår ifrån, räcker det som sagt med att inlärare visar att de kan processa grammatiska strukturer på en viss nivå vid ett enda tillfälle för att de ska kunna säga befinna sig på nivån i fråga. Det intressanta är därför i första hand ifall verben böjs överhuvudtaget, inte ifall de böjs korrekt. Däremot kan antal korrekta och inkorrekta grammatiska strukturer i en inlärares tal ge värdefulla ledtrådar till var i automatiseringsprocessen hon eller han befinner sig. I sammanhanget visar inlärare Zohra och Nadia att de har förutsättningar för att ge verb ändelser för tempus, men att de fortfarande befinner sig i ett ”experimentalt skede”, vari de testat olika tempusändelser medan Yosefs och Adrians verkar vara nära, eller har börjat automatisera böjning av verb.

Förutom att verb tilldelas ändelser för tempus, förses på nivå 2 även substantiv med ändelser för plural och bestämdhet. Samtliga informanter ger substantiv pluraländelser, dock med varierande korrekthet. Resultaten från uppgiften, vars syfte var att elicitera bestämd form (eliciteringsuppgift nr 1), visar att Yosef och Adrian processar bestämdhet (*en hund, hunden*), medan Zohra och Nadia ännu inte gör det. Däremot gav Zohra och Nadia exempel på bestämda former i andra eliciteringsuppgifter, utformande för att locka fram andra grammatiska strukturer än just bestämdhet (*barnen, skolan*).

Nivå 3 kännetecknas som sagt av att inlärare uttrycker kongruens mellan orden i nominal och verbfraser samt börjar ge exempel på spetsställda adverb, dock följt av rak ordföljd.

³ Eftersom Louisa har svenska som modersmål och därför befinner sig på nivå 5 fanns det ingen anledning till att hon gjorde eliciteringsuppgiften.

Det som talar för att Zohra och Nadia tagit klivet till nivå tre är att de på det syntaktiska planet ger ett produktivt exempel vardera på spetsställning utan inversion (*efter skolan jag går hemma, så jag inte gillar*). Ingen av dem klarar dock ännu inte av adjektivkongruens inom nominalfras (*tre svart katter, tre svart katten*).

Yosef och Adrian klarar bägge av att kongruera orden inom nominalfrasen (*tre svarta katter*) och Yosef ger, i likhet med Zohra och Nadia, ett produktivt exempel på spetsställt adverb utan inversion vilket visar att han processar på nivå 3 men tyder på att han ännu inte tagit klivet till nivå 4. Adrian klarar av predikativ kongruens (*dom är glada*) och ger exempel på spetsställt adverb följt av omvänd ordföljd (*igår promenerade jag i skogen*) vilket betyder att han processar på nivå 4. Han klarade dock inte att placera inte före det finita verbet i bisats (*Du är dum säger man till en person som man gillar **inte***). Detta hör till nivå 5.

De slutsatser som kan dras från eliciteringsuppgifternas resultat är att Zohra och Nadia ännu inte verkar ha automatiserat de strukturer som ingår i nivå 2, men att de, enligt *the emergence criterion*, börjat processa på nivå 3. Även Yosef befinner sig på nivå 3. Mycket talar dock för att han kan befinna sig på tröskeln till nivå 4. Adrian visar tydlig att han kan processa på nivå 4.

5.2 Kommunikativa uppgifter

I följande avsnitt presenteras resultaten från de fyra kommunikativa uppgifter varje informant gjort, vilka analyserats utifrån *the emergence criterion*. Samma grammatiska strukturer som för eliciteringsuppgiften har sökts (se avsnitt 4.1.2). Ordet *kontra* i tabellerna betyder att det rör sig om ett minimalt par och den nivå informanterna gett prov att processa på i respektive uppgift har markerats med X.

5.2.1 Zohra

”Jag ska gå alla fredag och alla måndag och lördag jag ska gå en Bergsjön. Hon, hon följer mig hon fikar. Hon bra, samma barnen, samma simma, bra”.

Citatet ovan är taget från uppgift nr 2 i vilken Zohra berättar om en person som hon tycker mycket om. Citaten har valts ut för att det på många sätt är representativt för hennes sätt att tala och uttrycka sig på.

Hon använder sig, oavsett typ av kommunikativ uppgift, stundvis av verb när hon bygger sina meningar, stundvis hoppar hon över dem. Hon böjer även växelvis verben i presens och futurum oavsett om hon pratar om dåtida, nutida eller framtida händelser och använder sällan eller aldrig preteritum. Hon kongruensböjer inte orden i nominalfraser (*alla dag, olika land*) och ger inga i exempel på spetsställt adverb. På det stora hela gör hon sig förstådd men det är ibland svårt att hänga med i hennes berättelser.

Tabell 3. Zohra – Processade strukturer uppgift 1-4

Grammatiska strukturer	Uppgift 1	Uppgift 2	Uppgift 3	Uppgift 4
Nivå 2			X	X
Bestämmdhet:	<i>barnen</i>	<i>barnen</i> kontra <i>barn; barnet</i>	<i>skolan</i>	<i>liten; hjälpen</i>
Tempusböjning verb:	<i>kommer</i> kontra <i>ska komma</i> ; <i>prata</i> kontra <i>pratar</i>	<i>ska komma</i> kontra <i>komma</i> , <i>kommer</i>	<i>kommer</i> ; <i>läsa</i> ; <i>lyssna</i> ; <i>jobba</i>	Inga exempel
Plural:	<i>kompisar</i> ; <i>dagar</i>	<i>kompisar</i>	<i>dagar</i>	Inga exempel
Nivå 3	X	X		
Kongruens inom nominalfras och verbfras:	<i>ska komma</i>	<i>ska komma</i>	Inga exempel	Inga exempel
Spetsställning utan inversion:	Inga exempel	Inga exempel	Inga exempel	Inga exempel
Antal ord	180	312	77	54

I likhet med resultaten från eliciteringsuppgiften ger Zohra i alla uppgifter, förutom i uppgift nr 3 och 4, uttryck för att precis tagit klivet över till nivå tre. Det är emellertid endast det faktum att hon kongruerar orden *ska komma* som talar för att så är fallet. Som tidigare nämnts, använder hon dock futurum lite då och då, utan att för den skull ha som avsikt att uttrycka framtida händelser.

Den sista och fjärde uppgiften är på flera sätt problematisk och svåranalyserad. Anledningen är att Zohra inte förstod vad de olika uttrycken som skulle diskuteras i uppgiften betydde. Resultatet blev ett mycket fattigt material eftersom Zohra mestadels läste de olika uttrycken samt bildade meningar i stil med *tack för senast, samma*

hejdå? Med andra ord, kom aldrig ett riktigt samtal igång kring uttrycken.

Sammanfattningsvis ger Zohra exempel på att befinna sig på nivå 3 i de två första uppgifterna och på nivå 2 i de två sista. Trots detta skiljer sig hennes inlärarespråk inte åt nämnvärt i de olika uppgifterna.

5.2.2 Nadia

”Jag at that time jag var glad, första glad därför jag intresserad mycket kom Sverige. Sverige mycket peace, inga krig”.

I likhet med Zohra, undviker Nadia ofta verb i sina meningar. Hon kongruensböjer inte alltid ord i nominalfraser (*min kompisar*) och använder sig generellt sett av presens när hon talar oavsett när i tiden de händelser hon talar om äger rum. Samtidigt finns märkbara skillnader. Hit hör att hon vid, om än endast vid ett få tillfällen, använder preteritum för att uttrycka dåtid och trots att det stundvis är svårt att förstå vad hon menar, inte uttrycker sig lika fragmentarisk som Zohra. Hon ger även flera exempel (de flesta i samband med uppgift 2) på spetsställda adverb utan inversion, vilka är tydliga exempel på nivå 3. Utmärkande för Nadias språk är även att hon ibland lånar in engelska ord eller meningar för att få fram det hon vill ha sagt.

Som framgår i tabell 3 ger hon i den första uppgiften flera tydliga exempel på att befinna sig på nivå 3. Hon ger en rad exempel på spetsställt adverb följt av rak ordföljd och kongruensböjer orden nominalfrasen *hela mitt liv*. Detta senare kan emellertid vara en helfras, d.v.s. något hon lärt sig utantill.

Även i den andra uppgiften visar inlärare Nadia att hon har förutsättningar för att processa på den tredje nivån i den hierarkiska processbarhetsstegen genom att ge ett exempel på spetsställt adverb utan inversion.

I den tredje och fjärde uppgiften visar hon dock bara att hon kan processa på nivå 2. Det finns emellertid inga exempel som talar mot att hon inte skulle befinna sig på nivå 3. Att inga exempel på nivå 3 kunde påträffas i den fjärde uppgiften beror med största sannolikhet på att Nadia, i likhet med Zohra, inte förstod betydelseerna av flertalet uttryck som skulle diskuteras och att materialen av den anledningen blev ”för magert”. Sammantaget ger Nadia exempel på strukturer på nivå 3 i de två första uppgifterna, och på nivå 2 i de senare.

Tabell 4. *Nadia – Processade strukturer uppgift 1-4*

Grammatiska strukturer	Uppgift 1	Uppgift 2	Uppgift 3	Uppgift 4
Nivå 2			X	X
Bestämmdhet:	<i>barn kontra barnen</i>	<i>affären; klädaaffären; grönsaksaffären,</i>	<i>skolan kontra skola</i>	<i>ordet kontra ord</i>
Tempusböjning verb:	<i>läser, skriver; kom, ringde, var; fått</i>	<i>är, bor, tycker, hjälper, säger, köper, promenerar; skilde</i>	<i>arbetar, pratar, kommer, skrattar; lyssna, vila, dricka, skoja</i>	<i>mår; säg, skriv</i>
Plural:	<i>kompisar; nyheter; kvällar</i>	<i>kläder</i>	<i>läxor kontra läxa</i>	Inga exempel
Nivå 3	X	X		
Kongruens inom nominalfras och verbfras:	<i>hela mitt liv</i>	Inga exempel	Inga exempel	Inga exempel
Spetsställning utan inversion:	<i>igår jag inte har; först jag kom; sen nu han skild; at that time jag var glad; sen jag får; nu jag bor</i>	<i>när min man skilde sig han säger</i>	Inga exempel	Inga exempel
Antal ord:	262	77	108	92

5.2.3 Yosef

”Chefen är alltid dum i huvudet, alltid. På varje jobb”.

Yosef har passerat det andra trappsteget i processbarhetsstegen och befinner sig nu på nivå 3. Han förser verb med ändelser för tempus och substantiv med ändelser för plural och bestämdhet på ett konsekvent och riktigt sätt samt ger i alla uppgifter exempel på att processa på nivå 3.

Citatet ovan har hämtats ur uppgift 4 i vilken Yosef, tillsammans med Adrian, diskuterade vad de ansåg vara viktigast på jobbet. Meningen är helt grammatisk korrekt och skulle lika gärna ha kunnat formuleras av en svenska som modersmålstalares. Generellt sätt formulerar Yosef många korrekta meningar och har bra flyt i sitt tal.

Tabell 5. *Yosef – Processade strukturer uppgift 1-4*

Grammatiska strukturer	Uppgift 1	Uppgift 2	Uppgift 3	Uppgift 4
Nivå 2				
Bestämmdhet:	<i>morgonen</i>	Inga exempel	<i>chefen</i> kontra <i>cheferna</i>	Inga exempel
Tempusböjning verb:	<i>vaknar</i> kontra <i>vakna</i>	<i>stannar</i> kontra <i>stanna</i>	<i>finns</i> ; <i>jobba</i> ; <i>är</i> ; <i>vill tjäna</i>	<i>säger</i> ; <i>börja</i> ; <i>ska prata</i> ; <i>vill träffa</i>
Plural:	Inga exempel	r 5, 18: <i>kompisar</i>	r 2: kompisar	Inga exempel
Nivå 3	X	X	X	X
Kongruens inom nominalfras och verbfras:	Inga exempel	gröna ögon; sina kompisar; moderna kläder	Inga exempel	<i>ska prata</i>
Spetsställning utan inversion:	<i>när hon vill vakna mig på morgonen jag är glad</i>	Inga exempel	<i>därför om finns inte bra kompisar på jobbet du ska inte jobba</i>	
Antal ord	71	77	45	26

I den första uppgiften visar han att han processar på nivå tre genom att ge ett exempel på spetsställt adverb utan inversion. Att han inte använder omvänd ordföljd när meningen börjar med ett adverb tyder på att han ännu processar på nivå 4.

I uppgift 2 dyker inga exempel på spetsställt adverb med inversion upp. Däremot visar han vid tre tillfällen att han klarar av att kongruera ord i nominalfraser (*gröna ögon*, *sina kompisar*, *moderna kläder*), vilket upplyser om att han processar på nivå 3.

Även i den tredje uppgiften visar Yosef att han processar på nivå 3 genom att börja en mening men adverb följt av rak ordföljd samt genom att uppvisa ett exempel på kongruens inom nominalfrasen (*alla cheferna*).

I den fjärde och sista uppgiften var Yosef mycket fåordig. Trots detta gav han prov på att processa på nivå 3, nämligen genom att säga *jag ska prata* sen. Det är tydligt att han skiljer mellan nutid *pratar* och framtid *ska prata*. Det faktum att han använder en infinitivform av huvud verbet och kedjar samma denna med hjälp verbet *ska* visar att han kan uttrycka att verben inte bara ska stå bredvid varandra, utan också kongruerar med varandra (jmf Håkansson 2004:157). Inte någon gång processar Yosef strukturer som ligger på högre steg än nivå 3.

5.2.4 Adrian

”... när någon säger tack så mycket och den andra säger det var så lite.
Betyder det var inte så mycket, var en liten grej bara och sen säger man
det var så lite”.

Adrian har bott i Sverige i nästan 5 år och talar näst intill flytande svenska. I ingen av uppgifterna är han särskilt talrik, men det lilla han säger, pekar på att han befinner sig på minst nivå 4. Citaten ovan är taget från uppgift 4, då han förklarar vad uttrycket *det var så lite* betyder och när det används.

I uppgift 1 serverar Adrian två exempel på spetsställt adverb följt av omvänd ordföljd, vilket visar att han kan processa på nivå 4.

I uppgift 2 går det däremot inte, utifrån det lilla material som står till buds, med all säkerhet säga att han processar på nivå 4. Däremot finns inget som talar för motsatsen.

Hans tal är näst intill helt grammatiskt rätt och under de få minuter han talar visar han att han i alla fall kan processa på nivå 3.

I den tredje uppgiften, där underlaget för analys är något större, ger Adrian två tydliga exempel på att processa på nivå 4. Dels uttrycker han predikativ kongruens (*alla cheferna* är *dumma* i huvudet) och dels börjar han en mening med ett adverb följt av omvänd ordföljd (*det viktigaste är lönen*). Även i den sista uppgiften visar han att han befinner sig högt upp i den hierarkiska processbarhetsstegen. I denna sista uppgift pratar han desto mer (han använder sig av minst dubbelt så många ord jämfört med övriga uppgifter). Troligtvis är detta anledningen till varför han ger fler exempel på att processa på nivå 4,

alla på spetsställt adverb med omvänd ordföljd. Han ger inget exempel på att processa strukturer på nivå 5.

Tabell 6. *Adrian – Processade strukturer uppgift 1-4*

Grammatiska strukturer	Uppgift 1	Uppgift 2	Uppgift 3	Uppgift 4
Nivå 2				
Bestämmdhet:	<i>dagen; året</i>	<i>världen</i>	<i>lön kontra lönen</i>	<i>personen</i>
Tempusböjning verb:	<i>var kontra är</i>	Inga exempel	<i>är; få; vill, ha; göra</i>	<i>träffar kontra träffa</i>
Plural:	<i>nätter</i>	Inga exempel	<i>cheferna</i>	Inga exempel
Nivå 3		X		
Kongruens inom nominalfras:	<i>den stora dagen</i>	<i>min vackra dotter; jättefina ögonen</i>	Inga exempel	<i>ska göra; har bjudit</i>
Spetsställning utan inversion:	Inga exempel	Inga exempel	Inga exempel	Inga exempel
Nivå 4	X		X	X
Predikativ kongruens:	Inga exempel	Inga exempel	<i>cheferna är dumma i huvudet</i>	Inga exempel
Spetsställt adverb med inversion:	<i>men nu är hon en stor tjej</i>	Inga exempel	<i>det viktigaste är lönen</i>	<i>nästa gång man träffas säger man tack för senast; sen säger man</i>
Antal ord	51	29	45	116

5.2.4 Louisa

”Man säger ju inte vi ses till någon man inte vill träffa”

Louisa har som sagt svenska som modersmål och kan av den anledningen inte befinna sig på någon annan nivå än på nivå 5. Resultaten är för den delen inte mindre intressanta. Visar hon, oavsett kommunikativ uppgift, att hon processar på nivå 5?

Tabell 7. Louisa – Processade strukturer uppgift 1-4

	Uppgift 1	Uppgift 2	Uppgift 3	Uppgift 4
Nivå 2				
Bestämmdhet:	<i>tenta kontra tentan</i>	Inga exempel	<i>lönen</i>	<i>gången</i>
Tempusböjning verb:	<i>klarade kontra klarat, klarade</i>	<i>tycker, betyder; kan skoja, kan vara</i>	<i>är kontra vara</i>	<i>säga kontra säger</i>
Plural:	Inga exempel	Inga exempel	<i>arbetskamrater; människor</i>	Inga exempel
Nivå 3				
Kongruens inom nominalfras:	Inga exempel	<i>hon tar inte så jätteallvarligt på allt</i>	<i>trevliga människor</i>	Inga exempel
Spetsställning utan inversion:	Inga exempel	Inga exempel	Inga exempel	Inga exempel
Nivå 4		X	X	
Predikativ kongruens:	Inga exempel	Inga exempel	<i>dom känner sig eniga; dom är nog väldigt viktiga; trevliga människor som är snälla</i>	Inga exempel
Spetsställt adverb med inversion:	<i>då blev jag; men så var jag; så kändes det</i>	<i>så är hon ändå väldigt rolig</i>	<i>för om lönen är väldigt bra så kan det vara</i>	<i>då tror jag; det kan man antingen säga; så säger du varsågod</i>
Nivå 5	X			X
Preverbal negation i bisats	Jag visste att jag <i>inte</i> behövde göra den			Man säger ju inte vi ses till någon man <i>inte</i> vill träffa
Antal ord:	153	110	173	150

Som framgår av tabell 8 är det bara i två av fyra uppgifter som Louisa ger exempel på strukturer på den högsta nivån. Däremot ger hon i samtliga uppgifter tydliga exempel på att processa på nivå 4 genom att börja flera meningar med spetsställt adverb följt av omvänd ordföljd.

5.2.4 Sammanfattning av resultaten

Med detta avsnitt avslutar jag resultat och analysdelen genom att i punktform sammanfatta resultaten från informanternas muntliga produktioner knutna till de olika uppgifterna.

Informanterna:

- med undantag från Yosef, gav inte exempel på att processa på den utvecklingsnivå de befann sig på enligt eliciteringsuppgiften i alla uppgifter,
- visar, i de uppgifter de inte ger exempel på att processa på "sin nivå", i alla fall att de kan processa strukturer på nivån dessförinnan,
- använder sig av ungefär samma språk i samtliga uppgifter, det vill säga, deras sätt att uttrycka sig och bygga meningar på varierar inte nämnvärt i olika uppgifter,
- processar aldrig på högre nivåer än den nivå de befinner sig på enligt PT.

Det tycks också finnas också ett samband mellan:

- antal exempel på strukturer på den nivå som en informant befinner sig på och hur lång hans eller hennes muntliga produktioner är,
- grad av automatisering av strukturer på den nivån en informant befinner sig på och antal exempel på strukturer på densamma.

I kommande avsnitt kommer punkterna ovan att åskådliggöras och mina slutsatser kring processbarhetsteorins användning i bedömningssammanhang att diskuteras mot bakgrund av den genomförda undersökningen.

6 Diskussion och slutsatser

Inlärarspråk är som sagt till sin natur dynamiskt och variationsrikt och i ständig utveckling. Att förstå relationen mellan å ena sidan stabilitet, det vill säga den utvecklingsnivå en inlärare befinner sig på enligt PT, och variation, en nyckelingrediens i inlärarspråk, är nödvändigt för att förstå PT och vidare hur teorin kan tänkas fungera i bedömningssammanhang.

Relationen mellan stabilitet och variation är så den visar sig i denna undersökning emellertid långt ifrån genomskinlig och kan väcka många frågor, inte minst vid testsituationer av olika slag. Kan det t.ex. vara så att testtagare inte ger exempel på strukturer på den nivå de faktiskt befinner sig på? Är inlärarspråk så pass variationsrikt att det inte går att fastsätta vilken nivå en testtagare befinner sig på enbart genom resultaten från en enda kommunikativ uppgift? Är svaren på dessa frågor jakande kan man med all rätt fundera kring hur lämpligt det egentligen är att använda PT som verktyg vid t.ex. språkdiagnoser eller språktest. Om det utvecklingsstadium en inlärare befinner sig på skulle visa sig vara ostabilt, skulle man inte bara behöva ifrågasätta processbarhetsteorin som ett lämpligt bedömningsverktyg, utan hela teorins giltighet skulle om inte omkullkastas så i alla fall ställas på spel. Det är av naturliga skäl mer meningsfullt att testa språkförmåga på ett stabilt språkssystem, än på ett instabilt sådant.

De slutsatser jag kommit fram till i denna undersökning stödjer emellertid *the steadiness hypothesis* och talar för att man utifrån en enda kommunikativ uppgift, och inlärarspråkets variationsrikhet till trots, kan avgöra på vilket steg en inlärare befinner sig på i den hierarkiska processbarhetstrappan. Detta talar därmed för att PT kan fungera som ett verktyg i bedömningssammanhang. För att visa att så är fallet, och för att närma mig frågorna ovan, är det nödvändigt att för ett ögonblick återvända till Zohras, Nadias, Yosefs, Adrians och Louisas muntliga produktioner.

Som framgick av föregående kapitel, gav inte alla informanter, med undantag från Yosef, exempel på strukturer på den nivå de befann sig i alla uppgifter. Detta borde tala emot *the steadiness hypothesis* och således för att en inlärare kan finna sig på olika utvecklingsstadier i olika situationer eller uppgifter. Men i själva verket talar mycket för motsatsen. Visst fanns de variationer i informanternas muntliga produktioner, i form av t.ex. antal processade strukturer på de olika nivåerna och ord som användes, men samtliga informanter uttryckte sig och använde "sitt unika språk" genomgående i uppgifterna. Yosef, som

i eliciteringsuppgiften gav tydliga prov på att befinna sig på nivå 3 och inte bara processa, utan även ge prov på att ha nått en viss grad av automatisering av strukturerna på nivå 2 och 3, visade i alla uppgifter att han befann sig på nivå 3 och detta, utan att vara särskilt talrik. Adrian, den informant som enligt eliciteringsuppgiften befann sig högt upp i den hierarkiska processbarhetsstegen, visade i tre av fyra uppgifter att han processade på nivå 4, trots att han inte heller använde särskilt många ord. I den uppgift han enbart gav exempel på att befinna sig på nivå 3 (och inte på den fjärde nivå som han i övriga uppgifter processade på) använde han sig emellertid endast av ett fåtal meningar. Men det fanns inget som tydde på att han inte skulle befinna sig på nivå 4 – de få ord han använde sig av krävde antagligen inte att han använde strukturer på högre nivå än 3. Skulle han däremot fortsatt prata i några minuter till, skulle han - utifrån det faktum att han redan visat sig ha förmågan - med största sannolikhet gett exempel på att processa på nivå 4.

Resultaten talar vidare för att inlärare inte behöver tala speciellt länge innan de processar på "sin nivå" samt för att om – i de fall de är fåordiga – i alla fall processer på nivån under (och aldrig över) den nivå de befinner sig. Detta stämde även i Louisas fall, som i de uppgifter hon inte gav prov på att processa på nivå 5, i alla fall processade på nivå 4. Det finns vidare, vilket kanske kan tyckas självklart, ett samband mellan hur lång en produktion är och antal exempel på processade strukturer. I detta sammanhang kan jag passa på att vara både vara självkritisk och efterklok. Det bästa hade varit om jag, i de uppgifter informanterna talade lite, hade försökt få dem att prata mer genom att t.ex. ställa fler följdfrågor.

I Zohra och Nadias fall kan man svårligen skylla på att de inte processade på den nivå de befann sig på enligt eliciteringsuppgiften enbart av längden på deras muntliga produktioner. Det som talar för att det utvecklingsstadium de befann sig på ändå var stabilt oberoende av uppgift är, paradoxalt nog, att de inte gav prov på att processa på nivå 3 i alla uppgifter. Som framgick av eliciteringsuppgiften, klarade ännu ingen av dem kongruens inom nominalfras, vilken är en av tre strukturer på nivå 3. Detta innebär att Zohra och Nadia endast kan visa att de processar på nivå 3 genom att börja en mening med ett adverb följt av rak ordföljd eller att kongruera verb, såsom i t.ex. *jag ska komma*, vilka är övriga strukturer på nivå 3. Med andra ord, chansen är mindre att de ger prov på nivå 3 eftersom de å ena sidan ännu inte processar alla strukturer på nivå 3 och de strukturer som de visat kunna processa å andra sidan ännu inte verkar vara automatiserade.

Tittar man på denna undersöknings resultat blir det tydligt att varje utvecklingsstadium enligt PT består av ett stort spektrum där varje trappsteg kan ses som ett intervall av flera mindre steg. Det är med andra ord en stor skillnad på att precis ha tagit det avgörande klivet upp till en viss nivå, från att vara på väg att ta klivet till det nästkommande.

På basis av ovanstående, vill jag som sammanfattande slutsatser mena att processbarhetsteorin:

- kan användas som ett diagnostiskt verktyg som kan hjälpa lärare att lättare identifiera var någonstans elever befinner sig i sin språkutveckling,
- kan användas som ett didaktiskt verktyg för att hjälpa lärare att identifiera elevers behov av stöd för att komma vidare i sin språkutveckling.
- kan användas som bedömningsverktyg vid olika former av muntliga språktest.

Med tanke på att PT bygger på ett progressionstänkande och utgår från ett utvecklingsperspektiv, ser jag den i första hand som ett lämpligt verktyg för formativ bedömning. Med hjälp av den hierarkiska processbarhetstrappan går det att, oavsett det trappsteg en inlärare befinner sig på, peka på och lyfta fram vad hon faktiskt kan processa istället för att lägga fokus på allt det hon ännu inte förvärvat. PT kan därför, som andra redan argumenterat för (se avsnitt 3.3.2), användas som ett diagnostiskt verktyg för att identifiera var någonstans elever befinner sig i sin språkutveckling. Vet lärare vilka grammatiska strukturer sina elever börjat processa kan de i sin undervisning anpassa sig efter dessa och genom att använda PT som ett didaktiskt verktyg stödja dem så att de kan ta steget vidare i sin språkutveckling. Befinner sig en elev t.ex. på nivå 2 enligt processbarhetsteorin är det som sagt ingen mening, enligt PT, att försöka lära ut strukturer på nivå 4 eller 5 eftersom en inlärare bara kan processa en nivå i taget. Genom att undvika att lära ut strukturer som inlärare ännu inte kan processa, kan lärare undvika den frustration som kan skapas hos dem själva (*varför förstår de inte?*) och ännu viktigare den hos sina elever (*varför förstår jag inte?*).

PT borde även kunna fungera som bedömningsverktyg vid språktest av olika slag. Även detta har andra argumenterat för (se avsnitt 3.3.2). Så varför verkar det då som om PT inte har en självklar plats i bedömningspanelen bredvid t.ex. performansanalysen? En möjlig förklaring kan vara att PT bara ser till den grammatiska delen av

språkförmågan och av den anledningen har svårt att rota sig i den nu rådande kommunikativa och funktionella språksynen. Men lika lite som summativ och formativ bedömning behöver vara varandras motsatser, behöver PT och den rådande språksynen krocka. Tvärtom borde PT, med tanke på teorins ”grammatiska öga” för vad elever *kan*, i bedömning av muntlig språkförmåga av olika slag kunna lyfta fram förmågor hos inlärare som riskerar att maskeras av t.ex. dåligt uttal eller blyghet.

Att lära sig ett nytt språk kan och är avslutningsvis i de allra flesta fall svårt och vägen till målspråket kan riskera att kännas oändlig om man inte tydligt visar elever att de är på god väg framåt i sin språkutveckling. PT kan vara ett, av flera, verktyg som kan göra vägen både överskådligare och mindre krokig – för såväl elever som lärare.

Litteraturförteckning

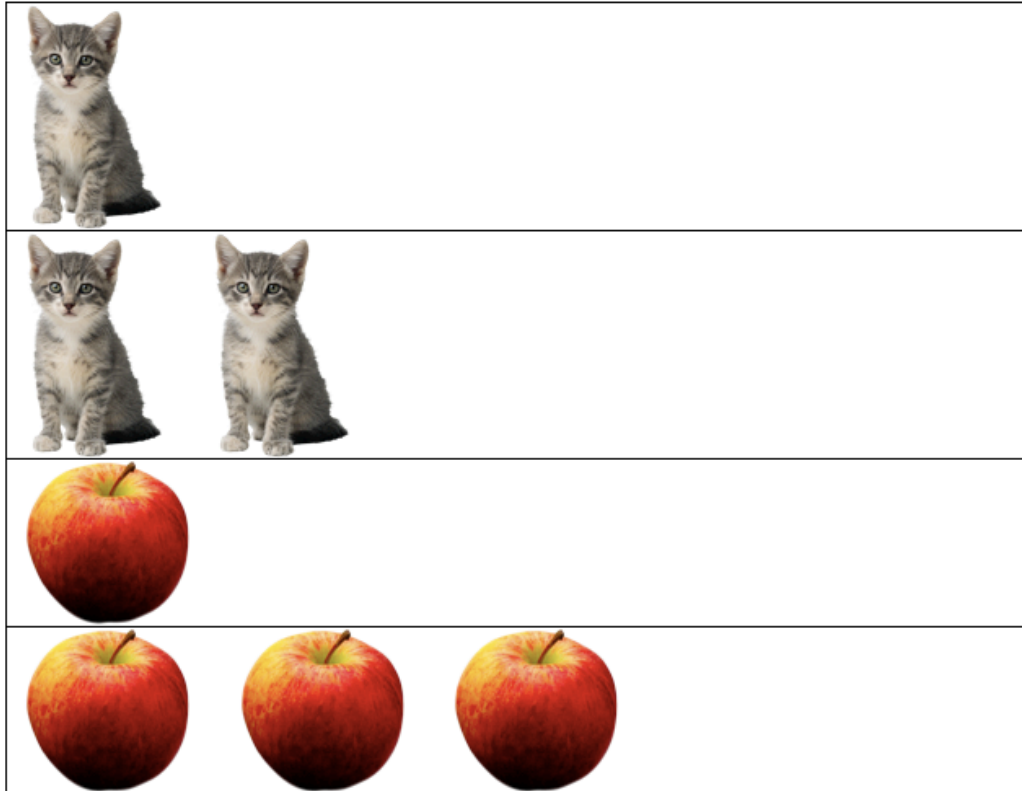
- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko 2008. *Tankarna springer före: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian 1996. *Language testing in practice*. Oxford: university Press.
- Bergman, Pirkko & Abrahamsson, Tua, 2004. Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund, s. 597–625.
- Black, P & William, D 1998. *Inside the Black Box*. London: Kings University.
- Brolin, Charlotte, 2006. Godkänd eller underkänd? En jämförande studie av språkliga drag i Tisus-prov i skriftlig färdighet. (Kandidatuppsats). Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Brown, Roger 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Ellis et al 2009. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Short Run Press, Ltd.
- Clarke, Shirley 2005. *Formative assessment in the secondary classroom*. Hodder Murray: UK.
- Di Biase, Bruno 2002. Focusing strategies in second language: A classroom-based study of italian L2 in primary school. I: Di Biase, Bruno (ed.), *Developing a second language: Acquisition, processing and pedagogy issues in Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese and Swedish*, s. 95-120. Melbourne: Language Australia.
- Douglas, Dan, 1986. Communicative competence and the test of oral skills. I: Stansfield, Charles W. (ed.), *Toward communicative competence testing: Proceedings of the second TEFOL invitational conference*. (TEFOL research reports 21.) Princeton, s. 157–175.
- Eklund Heinonen, Maria 2009. *Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare*. Uppsala universitet.
- Flyman Mattson, Anna & Håkansson, Gisela 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, Eva & Lindberg 2010. Svensk forskning om bedömning: en kartläggning. <http://www.cm.se/web> Hämtad 2012-04-10.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning 2002. <https://www.google.se/search?q> Hämtad 2012-03-14.

- Gardner, John 2006. *Assessment and Learning*. London; Los Angeles: Sage Publications.
- Hammarberg, Björn 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund. S. 25–78.
- Håkansson, Gisela 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: Hyltenstam & Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 153–195.
- Institutionen för nordiska språk. www.nordiska.su.se/tisus Hämtad 2012-04-12.
- Kawaguchi, Satomi, 2002. Grammatical development in learners of Japanese as a second language. I: Di Biase, Bruno (ed.), *Developing a second language: Acquisition, processing and pedagogy issues in Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese and Swedish*, s. 17–28. Melbourne: Language Australia.
- Kjeldstad, Knut (1998) *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Studentlitteratur: Lund.
- Korp, Helena 2003. Kunskapsbedömning: hur, vad och varför. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Studentlitteratur.
- Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (red.) 2011. *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lundahl, Christian 2011. *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Mansouri, Fethi, 2005. Agreement morphology in Arabic as a second language. Typological features and their processing implications. I: Pienemann, Manfred (ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam, s. 117–153.
- Meisel, Jürgen, Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. I: *Studies in second language acquisition* 3. s. 109–135.
- Nationellt prov sfi, 2006; 2007. <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov/2.1190/2.1247> Hämtad 2012-02-26
- Palmér, Anne 2010. *Muntligt i klassrummet: om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pienemann, Manfred & Mackey, Alison 1993. An empirical study of children's ESL development and rapid profile. I: McKay, Penny (ed.), *ESL development: Language and literacy in schools*. Vol 2. Canberra. S. 115–259.

- Pienemann, Manfred 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins, cop.
- Pienemann, Manfred & Håkansson 1999. A unified approach towards the development of Swedish as a L2: A processability account. I: *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press, s. 383-420.
- Pienemann, Manfred, Di Biase, Bruno, Kawaguchi, Santomi & Håkansson, Gisela 2005. Processability, typological distance and L1 transfer. I: Pienemann, Manfred (ed.) 2005. *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Philadelphia : J.Benjamins Pub. Co.
- Pienemann, Manfred, Kessler, Jörg-U 2011. *Studying Processability Theory: An Introductory Textbook*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Sjöqvist, Lena 2004. Att arbeta med portfölj. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 627–643.
- Skolverket 2004. *Bedömningsmaterial – Svenska för invandrare*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1277> Hämtad 2012 -04-18.
- Skolverket 2007. *Svenska som andraspråk – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1883> Hämtad 2012-05-02.
- Skolverket 2009. *Kursplan för utbildning i svenska för invandrare*. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1492> Hämtad 2012 -03-12
- Tarone, Elaine, 1984. On the variability of interlanguage systems. I: Eckman Fred, Bell, Lawrence H. & Nelson, Diane (eds.), *Universals of second language acquisition*. Rowley, Mass, s. 9–23
- Zhang, Yanyin, 2005. Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes. I: Pienemann, Manfred (ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Philadelphia : J.Benjamins Pub. Co., s. 155–177.

Bilaga 1 Eliciteringsuppgiften

1. Vad ser du?



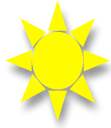
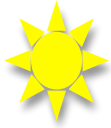
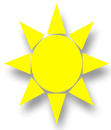
2. Vad gör människorna på bilden?

3. Vad gjorde du igår?

4. Vilket/vilka djur har fyra ben? Två ben?



5. Vad ser du?



6. Är den/de ledsna?



7. Säg meningar som börjar med...

Ibland...

igår...

imorgon...

nu...

8. Säg meningar som börjar med...

Du är snäll säger man till en person som...

Du är dum säger man till en person som...

Jag älskar dig säger man till en person som...

Bilaga 2 Kommunikativa uppgifter

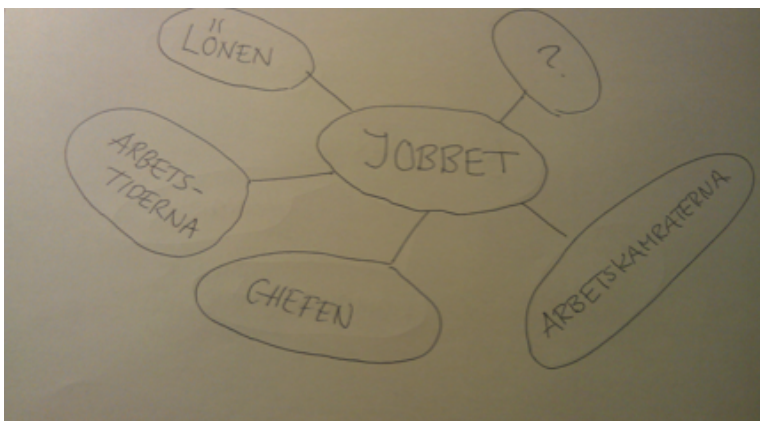
Uppgift 1. Berätta om en situation då du blev glad!

Uppgift 2. Berätta om en person som du tycker mycket om!

Uppgift 3a. Vad är viktigast för att må bra i skolan?



Uppgift 3b. Vad är viktigast för att må bra på jobbet?



Uppgift 4. Vad betyder uttrycken? När använder man dom? Prata med din kompis!

Vi ses

Ha det så bra

Varsågod

Tack

Tack för senast

